

ARTIGO <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i42.6537>

**O “BOOM” DA LUTA DOCENTE EM PORTUGAL FRENTE À INTENSIFICAÇÃO
DA PRECARIIDADE DO TRABALHO IMPOSTA PELA “NEW PUBLIC
MANAGEMENT”**

THE "BOOM" OF THE TEACHERS STRUGGLE IN PORTUGAL FACING THE
INTENSIFICATION OF THE PRECARIOUSNESS OF WORK IMPOSED BY "NEW
PUBLIC MANAGEMENT"

EL “BOOM” DE LA LUCHA DEL PROFESOR EN PORTUGAL FRENTE A LA
INTENSIFICACIÓN DE LA PRECARIEDAD DE TRABAJO IMPUESTA POR LA “NEW
PUBLIC MANAGEMENT”

Jussara Marques de Macedo

Universidade Federal do Rio de Janeiro – Brasil

Belmiro Cabrito

Universidade de Lisboa – Portugal

Resumo: O artigo é resultado da investigação sobre a luta dos educadores de infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário em Portugal frente à intensificação da precariedade do trabalho docente, imposta pela “*New Public Management*”. Objetiva-se analisar as principais pautas de luta instigadas pela reforma do Estado português e, conseqüentemente, pela reestruturação do sistema de ensino. Nesse contexto, considera-se que a atual gestão dos sistemas educacionais prima pela performatividade, competitividade, resultado, eficiência, avaliação, excelência e mérito. Fundamenta-se no referencial teórico-metodológico do materialismo histórico dialético e toma como referência empírica a Federação Nacional dos Professores (FENPROF). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo com revisão de literatura via análise de fontes primárias e secundárias e, também, análise documental. Como resultado salienta-se que, apesar das políticas educativas derivarem de acordos políticos entre o governo português e os organismos internacionais, mediados pela União Europeia (UE), isso não tem sido suficiente para criar o consenso entre os professores e, nem mesmo, impedir a correlação de forças. Conclui-se, portanto, que a FENPROF tem sido combativa frente ao processo de intensificação da precariedade do trabalho docente e, por isso, tem alcançado resultados positivos, embora limitados, quanto às suas reivindicações em tempo de crise do capital.

Palavras chave: Reforma do Estado; Gerencialismo Educacional; FENPROF.

Abstract: The article is the result of research on the struggle of early childhood educators and teachers of primary and secondary education in Portugal in the face of the intensification of the precariousness

of teaching work, imposed by "New Public Management". The objective is to analyze the main agendas of struggle instigated by the reform of the Portuguese State and, consequently, by the restructuring of the education system. In this context, it is considered that the current management of educational systems excels in performativity, competitiveness, result, efficiency, evaluation, excellence and merit. It is based on the theoretical-methodological framework of dialectical historical materialism and takes as empirical reference the National Federation of Teachers (FENPROF). This is a bibliographical research, qualitative with literature review via analysis of primary and secondary sources and also documentary analysis. As a result, it should be noted that, although educational policies derive from political agreements between the Portuguese government and international bodies, mediated by the European Union (EU), this has not been sufficient to create consensus among teachers and, not even, prevent the correlation of forces. It is therefore concluded that FENPROF has been combative in the process of intensifying the precariousness of teaching work and, therefore, has achieved positive results, albeit limited, results in terms of its claims in times of capital crisis.

Keywords: State reform; Educational Managerialism; FENPROF

Resumen: El artículo es el resultado de una investigación sobre la lucha de los educadores y docentes de educación básica y secundaria en Portugal contra la intensificación de la precariedad del trabajo docente, impuesta por la "Nueva Gestión Pública". El objetivo es analizar las principales líneas de lucha instigadas por la reforma del Estado portugués y, en consecuencia, por la reestructuración del sistema educativo. En este contexto, se considera que la gestión actual de los sistemas educativos sobresale en desempeño, competitividad, resultados, eficiencia, evaluación, excelencia y mérito. Se basa en el marco teórico-metodológico del materialismo histórico dialéctico y toma la Federación Nacional de Maestros (FENPROF) como referencia empírica. Es una investigación bibliográfica, de carácter cualitativo con revisión de literatura a través del análisis de fuentes primarias y secundarias y, también, análisis documental. Como resultado, se enfatiza que, aunque las políticas educativas derivan de acuerdos políticos entre el gobierno portugués y las organizaciones internacionales, mediadas por la Unión Europea (UE), esto no ha sido suficiente para crear consenso entre los docentes e, incluso, para prevenir la correlación de fuerzas. Se concluye, por lo tanto, que FENPROF ha sido combativo frente al proceso de intensificación de la precariedad del trabajo docente y, por lo tanto, ha logrado resultados positivos, aunque limitados, con respecto a sus demandas en tiempos de crisis de capital.

Palabras clave: Reforma del Estado; Gerencialismo Educativo; FENPROF.

A Reforma do Estado e o Sistema de Ensino Português

Compreender a luta dos educadores de infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário em Portugal requer um esforço não apenas teórico, mas sobretudo, de compreensão acerca das ideologias fundantes de tal processo.

No campo educacional marcado pela "ditadura fascista" que durou pouco mais de quarenta anos, destaca a direção do Presidente do Conselho de Ministros Antônio de Oliveira Salazar até o ano de 1969, tendo seu sucessor Marcelo Caetano, até o ano de 1974. Nesse período as fundamentações ideológicas para a educação estiveram atreladas a um tipo de "inclusão excludente" dos mais pobres. A escola salazarista pode ser considerada um "reduto

de herdeiros” por implementar um tipo de educação elitista. Contudo, a Revolução¹ pós ditadura referendou-se em “ideologias democratizantes e democráticas” (QUARESMA; VILLALOBOS, 2016, p. 33). A lógica economicista de educação, resultado da reestruturação dos Estados capitalistas, passa a ser a marca na definição de políticas educacionais a partir dos anos de 1980 uma vez que “não ficou imune à lógica da performatividade e da competitividade que se foi afirmando como prioridade na agenda educativa internacional e que trouxe para a ribalta temas como a produção de resultados, a eficiência, a avaliação, a excelência e o mérito” marcas da ideologia neoliberalista da educação “com enfoque nos resultados de alunos, professores e escolas, o reforço dos mecanismos de avaliação e *accountability*, a implementação de formas de competição e mensuração” (QUARESMA; VILLALOBOS, 2016, p. 34). Tais princípios estavam previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo Português, Lei nº 46/86², de 14 de outubro que, em seu Art. 3º, alínea g, previa “descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas³”.

A partir de 1990 a pressão gerencialista se materializa por meio de ações como exames nacionais que, apesar de abolidos, foram substituídos pelo “Observatório da Qualidade das Escolas, o Projeto Qualidade XXI e o Programa de Avaliação Integrada das Escolas” (QUARESMA; VILLALOBOS, 2016, p. 35), o que contribui para a antecipação do Sistema de Avaliação Externa das Escolas⁴. Para Teodoro e Aníbal (2008, p. 81), foi a partir do final dos anos de 1980 que o “discurso educativo e as modalidades de governação” vão se consolidando para tornar Portugal mais próximo da organização da educação proposta pela UE. Destacam que a primeira fase da governação se materializou em 1987 quando o então Primeiro Ministro Cavaco Silva defendeu em seu discurso a “desregulamentação, privatização e a liberalização”. A segunda fase da governação entre os anos de 1992 a 1995, na gestão deste mesmo Primeiro Ministro, se exemplifica com base no discurso dos Ministros da Educação que “reforçam o discurso político que acentua a relação da educação com a competitividade económica, entendida como processo incontornável no percurso para a modernização do país” (TEODORO; ANÍBAL, 2008, p. 84).

¹ Trata-se da Revolução de abril de 1974 que colocou fim ao império salazarista para iniciar um novo processo, o de integração à Comunidade Económica Europeia, hoje a UE (Cf.: TEODORO; ANÍBAL, 2008, p. 77).

² Esta Lei foi alterada posteriormente em 1997, 2005 e 2009.

³ Essa ideia foi reforçada no Capítulo VI, Art. 43º da mesma Lei quando salienta: “[...] serão adoptadas medidas orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração dos serviços, cabendo ao Estado, através do ministério responsável pela coordenação da política educativa, garantir a necessária eficácia e unidade de ação” (PORTUGAL, 1986).

⁴ Cabrito afirma que tais avaliações estão atrelados aos modelos económicos e financeiros e seus objetivos “prendiam-se com conceitos como a produtividade ou a satisfação do cliente” (CABRITO, 2009, p. 179).

Em 1995 o Partido Socialista (PS) é eleito, contudo, com sua política de continuidade da lógica gerencialista na educação, medidas foram tomadas para manter/fortalecer esta ideologia na tomada de decisões em relação às políticas públicas, entre elas as da educação, sob o discurso do atraso educativo de Portugal. A iniciativa foi apresentar o *Pacto Educativo para o Futuro* objetivando o desenvolvimento educativo. Tratava-se de um pacto direcionado a todos os parceiros sociais e educativos,

[...] elaborado no Ministério da Educação pela equipa política, e proposto aos diversos parceiros enquanto compromisso para a acção, no quadro da Lei de Bases da Educação e do programado governo recém eleito. O Pacto afirmava a educação como “um assunto de todos”, de toda a sociedade e não apenas de professores, pais, alunos e funcionários (BENAVENTE, 2004, p. 69).

Com isso, o Ministério da Educação esperava maior participação social na educação. Estas propostas da “esquerda modernizante” se sustentam na ideologia da Terceira Via de Giddens (Cf.: 2001) que propõe, dentre outras coisas, um Estado democrático sem inimigos embasado na “descentralização, dupla democratização, renovação da esfera pública, eficiência administrativa, mecanismo de democracia direta e governo como administrador de riscos” (GIDDENS, 1999, p. 87).

Para Teodoro e Aníbal (2008, p. 85-86), todas estas ações que se pautavam nos “conceitos de igualdade de oportunidades e de inclusão” não iam além da lógica da educação necessária para o desenvolvimento, apesar de no discurso, se tratar de uma proposta construtivista. Daí a conclusão de que chegaram Cortesão, Magalhães e Stoer (Cf.: 2001) de que se tratava apenas de um tipo de “gestão controlada da exclusão”.

Com marcas do governo anterior, entre o final dos anos de 1990 e início dos anos 2002, entra em pauta o tema privatização da educação que se sustentou com o discurso dos desacreditados com as ações do Estado no que tange à educação. Assim, sob o discurso de superioridade da escola privada em relação à escola pública “os adeptos da privatização defendem que o ensino particular deixa de ser uma liberdade restrita aos que detêm poder económico, reivindicando a implementação do cheque-ensino” (QUARESMA; VILLALOBOS, 2016, p. 36). Ideia esta defendida por Adam Smith (Cf.: 1996), um liberal do final do século XVIII e, também, por Milton Friedman (Cf.: 1977), um neoliberal, quando afirma que a escola pública não promove a igualdade e, por este motivo, defende o pagamento de subsídio governamental para a conclusão de estudos nas redes privadas de ensino.

Em Portugal, a Lei de Bases do Ensino Particular e Cooperativo, aprovada pelas Leis 9/79, de 19 de março e 33/2012, de 23 de agosto, deram suporte a premissa de que o sistema particular e cooperativo seria um componente essencial de dinamização e inovação da educação. Mas foi o Decreto-Lei nº 152/2013 que consolidou o “cheque ensino”, que previa apoio financeiro por parte do Estado para as famílias que desejassem manter seus filhos em escolas do ensino particular e cooperativo, como prevê o Art. 12º, item 1 e 2 da Lei.

A conclusão a que chegaram os teóricos críticos é de que a introdução do cheque ensino pode gerar “mais *apartheid* educativo, arrastando o setor público da educação para um círculo vicioso de fuga dos bons alunos e de degradação da sua qualidade e imagem pública que converteria numa nebulosa de escola para pobres” (QUARESMA; VILLALOBOS, 2016, p. 36). Nesse sentido, a Lei nº 152/2013 em seu Art. 9º, prevê diferentes modalidades de contratos, entre o Estado e as escolas particulares.

A política educacional do PS abandona o discurso construtivista dos anos anteriores e passa, a implementar uma nova política de governação educativa entre os anos de 2002 a 2004, que Lima (2003, *texto em html*) caracterizou como “uma visão liberal de lógica individualista, de emulação e de competitividade, naturalizando a igualdade de oportunidades e recursos”.

Um novo ciclo da governação na educação se estabelece em 2005 com a vitória do PS sob direção de José Sócrates, que passa a defender políticas de racionalização embasadas em duas vertentes: “(i) ‘moralizar’ o sistema da escola pública como fator de justiça social e promoção da igualdade de oportunidades, e (ii) promover o controlo social, defendendo uma avaliação externa das escolas e dos professores por agentes da sociedade civil” (TEODORO; ANÍBAL, 2008, p. 87). Tais vertentes resultaram das indicações dos organismos internacionais, principalmente da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que se interessa pela avaliação e ranqueamento da educação.

Nos diferentes períodos pós Revolução em que se implantaram, fortaleceram e diversificaram as políticas gerencialistas para a educação destaca-se, como uma das mais recentes empreitadas do capital, a transferência de responsabilização do Estado para com a educação no âmbito da territorialização com sua proposta de municipalização das escolas, concretizadas nos anos de 2014 e 2015 (VILLALOBOS; QUARESMA, 2016, 37). Tal proposta articula-se com as indicações das organizações regionais cuja fundamentação encontra-se no *Programa Aproximar Educação* (PAE), proposto como projeto piloto, que visa transferir para os municípios responsabilidades nas seguintes áreas: políticas educativas; administração da escola; currículo; organização pedagógica e administrativa e gestão de recursos, todas

regulamentadas pelo poder central (Cf.: ANTUNES, 2015, *texto em html*). Em documento oficial é possível verificar que se trata de:

Uma matéria com importantes implicações políticas, educativas e escolares. De fato, a transferência de um vasto número de competências na área da Educação, da Administração Central para as Autarquias, ainda que por via contratual, materializar-se-á numa rede de centros de decisão, cuja heterogeneidade política, económica e de disponibilidade de recursos, poderá levar à criação no país de uma multiplicidade de planos de estudo, de modelos de gestão das escolas, de modelos de afetação de recursos humanos, materiais e financeiros, enfim a uma “manta de retalhos” de subsistemas educativos (PORTUGAL, 2015, p. 1-2).

O processo de municipalização da educação no país, respalda-se no PAE (PORTUGAL, s/d) que defende que a “iniciativa de descentralização baseia-se em algumas premissas potenciadoras da eficiência e eficácia: subsidiariedade, proximidade, coresponsabilização (*sic*), racionalização dos recursos e democratização” (PORTUGAL, s/d, p. 2). Para Villalobos e Quaresma (Cf.: 2016, p. 37), esta iniciativa traz efeitos perversos, principalmente no que se refere à “contratação e gestão salarial dos docentes”. Mas, além disso, destaca-se a “igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, tendo em conta as desigualdades que se conhecem entre regiões e municípios” (SILVA *et al.*, 2015, p. 67).

Materializam-se, assim, os pressupostos da “*New Public Management*” na política educacional portuguesa em pleno acordo com os organismos internacionais. Floresceu a implementação de políticas por diferentes organizações regionais do aparato do Estado em parceria com as organizações da sociedade civil. As políticas educativas resultam de acordos políticos e consensos nacionais para colocar em prática as “sugestões” feitas aos Estados-membro da UE ligados aos organismos internacionais. Cabe salientar, portanto, que tais medidas nem sempre foram aceites e colocadas em prática sem nenhum questionamento e/ou a correlação de forças.

Marcas da “*New Public Management*” no Trabalho Docente em Portugal

Enquanto o modelo de gestão burocrática tradicional Weberiano propõe um tipo ideal de burocracia pautada na separação entre o público e o privado, a “*New Public Management*” promove a descentralização, a flexibilização e a articulação entre o público e o privado por meio da “ampliação democrática com a incorporação de novos atores e novas práticas de participação no processo decisório” (LEITE, 2016, p. 81). O Estado passa a ter dois objetivos principais: “restaurar os mecanismos de mercado, e reduzir o peso do Estado na economia, que

deixa de ser um prestador directo de serviços para passar ao papel de regulador” (REIS *et al.*, 2010).

Cardoso (Cf.: 2009), pautado no conceito de tecnologias políticas da reforma⁵, assevera que a teoria neoliberal impôs novas práticas no chão da escola. Tal afirmação serviu de orientação para analisar as políticas educativas do XVII Governo Constitucional de Portugal que se procedera em total consonância com as orientações dos organismos internacionais como a OCDE.

Foram três os normativos políticos que, segundo Cardoso (2009, p. 85), instrumentalizaram a reforma educacional fundamentada na “*New Public Management*”: 1) o Decreto-Lei nº 75/2008, sobre a Autonomia, Gestão e Administração Escolar (AGAE); 2) o Decreto-Lei nº 15/2007, do Estatuto da Carreira Docente (ECD), que determina a estrutura da carreira profissional dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário; e, 3) o Decreto Regulamentar nº 2/2008, sobre Avaliação e Desempenho Docente (ADD).

O Decreto-Lei nº 75/2008 transformou o modo de regulação estatal nos estabelecimentos de ensino uma vez que promoveu “novas formas de organização e de distribuição de poder, entre os diferentes intervenientes da comunidade educativa”. Os Decreto-Lei nº 15/2007 e o Decreto Regulamentar nº 2/2008 se cruzam com alguma intensidade, uma vez que impõem “o campo da performatividade”, ou seja, que os professores assumam novos papéis tendo em vista a prestação de contas pautados nos resultados (CARDOSO, 2009, p. 85).

Após análise sistemática acerca da influência da “*New Public Management*” na educação portuguesa, salienta o autor

[...] que estes normativos foram delineados numa lógica de uma nova gestão pública, isto é, enquadrada numa cultura empresarial, onde o novo AGAE, através dos directores (gestores), podem delinear, normalizar e instrumentalizar os comportamentos dos indivíduos, de modo a que estes atinjam os propósitos e resultados que os primeiros estabelecem. Considerando o processo político-administrativo em curso (AGAE, ECD e ADD), e tendo presente que os seus objectivos se inter-relacionam e interceptam, é neste sentido que a performatividade e o managerialismo mediados pelo mercado, como tecnologias políticas de reforma, ganham dimensão na triangulação destes normativos, desocultando referenciais para a identificação do meu objecto de estudo (CARDOSO, 2009, p. 127-128).

⁵ Cardoso (2009, p. 83) afirma que as tecnologias políticas da reforma “são instrumentos políticos de reforma que são objecto de análise [...] com o propósito de encontrar dimensões estruturantes que se relacionem com o contexto político, dimensões estas que me possibilitaram reconstruir as linhas de força do plano de acção (mandato) do governo”.

Trata-se de um tipo de “triângulo de mudança estrutural no cotidiano escolar” que expressam a continuidade de uma política cuja gênese está nas proposições dos organismos internacionais, mediados pelo UE.

A influência da “*New Public Management*” na educação resulta de uma agenda globalizada para estruturar a educação a partir das novas exigências impostas pela UE pós crise mundial de 2008 que, por meio da Comissão Europeia, lançou em 2010 o *Europa 2020* como estratégia para um “crescimento inteligente, sustentável e inclusivo, para encontrar os meios para criar novos postos de trabalho e para propor um rumo claro às nossas sociedades”. Os desafios apontados devem considerar a “globalização, a pressão sobre os recursos e envelhecimento da população” (COMISSÃO EUROPEIA, 2010, p. 5). Para isso, três prioridades devem ser consideradas: crescimento inteligente, crescimento sustentável e crescimento inclusivo.

Dentre os grandes objetivos propostos pela Comissão para o desenvolvimento econômico da UE anunciados para 2020, destacamos: “75 % da população de idade compreendida entre 20 e 64 anos deve estar empregada [e] a taxa de abandono escolar precoce deve ser inferior a 10 % e pelo menos 40 % da geração mais jovem deve dispor de um diploma de ensino superior” (COMISSÃO EUROPEIA, 2010, p. 5). “Quanto ao sucesso escolar, um objectivo que visa reduzir a taxa de abandono escolar precoce para 10 %, contra os 15 % actuais, e aumentar a percentagem da população com idade entre 30 e 34 anos que completou o ensino superior de 31 % para, pelo menos, 40 % em 2020” (COMISSÃO EUROPEIA, 2010, p. 13). Esses objetivos devem ser capazes de mobilizar um esforço coletivo entre os países da UE e, para que os resultados sejam alcançados “será necessária uma liderança forte, um firme empenhamento e um mecanismo de execução eficaz, que permitam mudar as atitudes e práticas na UE” (COMISSÃO EUROPEIA, 2010, p. 13).

Para um crescimento inteligente será necessário reforçar o “conhecimento e a inovação” como determinantes para o futuro promissor da UE. Faz-se necessário, portanto:

[...] melhorar a qualidade do nosso ensino, reforçar o desempenho da nossa investigação, promover a inovação e a transferência de conhecimentos em toda a União, tirar plenamente partido das tecnologias da informação e da comunicação e assegurar a transformação das ideias inovadoras em novos produtos e serviços que criam crescimento e emprego de qualidade e que ajudam a enfrentar os desafios sociais que se colocam a nível europeu e mundial (COMISSÃO EUROPEIA, 2010, p. 14).

Interessante ressaltar, que o reforço empreendido quanto à obtenção do êxito, somente se tornará uma realidade na medida em que houver um esforço quanto ao “empreendedorismo e o apoio financeiro” segundo a necessidade dos utilizadores e “as oportunidades do mercado”. Por isso, o empenho em atuar em três áreas, incluindo a educação, sob a justificativa de que ela deverá se voltar para a formação e aprendizagem ao longo da vida, bem de acordo com a UNESCO (Cf.: DELORS, 2001; MACEDO, LAMOSA, 2015). Por isso, se justifica o seguinte:

Educação, formação e aprendizagem ao longo da vida: um quarto dos estudantes tem dificuldades de leitura e um em cada sete jovens abandona precocemente a escola e a formação. Cerca de 50% atingem um nível de qualificações médio mas, frequentemente, estas não correspondem às necessidades do mercado de trabalho. Menos de uma em cada três pessoas com idade entre 25 e 34 anos tem um diploma universitário, em comparação com 40 % nos EUA e mais de 50% no Japão. Um em cada sete jovens abandona precocemente a escola e um em cada quatro tem dificuldades de leitura. De acordo com o índice de Xangai, só duas universidades europeias estão entre as 20 melhores do mundo (COMISSÃO EUROPEIA, 2010, p. 14).

A ideia da aprendizagem ao longo da vida como parte das exigências da “sociedade do conhecimento” (Cf.: MACEDO, 2017) se sustenta num tipo de governança reafirmada pela Comissão Europeia. A finalidade é cultivar a interdependência econômica nas sociedades capitalistas, considerando que a economia global deve levar a Europa a avançar tendo os olhos num futuro promissor.

Diante disso, os professores se constituem sujeitos indispensáveis para a construção de uma nova UE à luz da “*New Public Management*”. O trabalho docente demanda novas formas, materializadas em Portugal por meio do Decreto-Lei nº 15.2007, de 19 de janeiro, que define o Estatuto da Carreira Docente (ECD)⁶, harmonizando a profissão sob a nova perspectiva de gestão pública para romper com alguns aspectos apontados no Decreto-Lei nº 1/98.

São três as mudanças estruturais apontadas pelo Decreto-Lei nº 15.2007 em relação ao Decreto-Lei nº 1/98. A primeira delas volta-se a hierarquização da profissão definida por meio de duas categorias da carreira docente, a saber: a de “professor titular” reservada à categoria superior e a de “professor” reservada aos demais, onde o primeiro terá a possibilidade do “exercício de funções de coordenação e supervisão”, com formas de acesso bem definidas por Lei (PORTUGAL, 2007 – *texto em html*). A segunda diz respeito às formas mais rigorosas de

⁶ O ECD contempla os Educadores de Infância e os Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Tal Estatuto foi aprovado pelo Decreto-Lei nº 139A/90, de 28 de abril e, depois alterado substancialmente pelo Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de janeiro.

ingresso na carreira cujo objetivo é introduzir “uma prova de avaliação de conhecimentos, enquanto requisito prévio à candidatura aos procedimentos de recrutamento de pessoal docente, e [estabelecer] novas regras para a observância de um período probatório, realizado sob supervisão e acompanhamento de um professor mais experiente” (PORTUGAL, 2007– *texto em html*). A terceira refere-se à avaliação do desempenho docente com base no mérito, levando em conta a “autoavaliação” docente, porém, não excluindo outras possibilidades.

Nesse procedimento, a responsabilidade principal pela avaliação é cometida aos coordenadores dos departamentos curriculares ou dos conselhos de docentes, assim como aos órgãos de direção executiva das escolas que, para a atribuição de uma menção qualitativa, terão de basear-se numa pluralidade de instrumentos, como a observação de aulas, e de critérios, entre os quais o progresso dos resultados escolares dos alunos, ponderado o contexto sócio-educativo (PORTUGAL, 2007 – *texto em html*).

Para o governo português, vale a lógica da administração pública em que prevalece, também para outras profissões, a norma de diferenciação entre os trabalhadores “expressa em categorias funcionais às quais estão geralmente associadas dotações específicas nos respectivos quadros de pessoal” (PORTUGAL, 2007, *texto em html*). De acordo com o governo, o ECD foi alterado para “promover a cooperação entre os professores e reforçar as funções de coordenação, pois o seu trabalho, para que produza melhores resultados, não pode ser atomizado e individualizado” (PORTUGAL, 2007, *texto em html*).

Enquanto para o governo a avaliação por mérito dos professores “promove a cooperação” entre os pares, para Cardoso (2009, p. 102) promove a hierarquização na carreira entre “professores” e “professores titulares”, uma vez que reduz por meio da Avaliação do Desempenho Docente (ADD) o trabalho docente em “Excelente – de 9 a 10 valores; Muito bom – de 8 a 8,9 valores; Bom – de 6,5 a 7,9 valores; Regular – de 5 a 6,4 valores; Insuficiente – de 1 a 4,9 valores” (PORTUGAL, 2008). Isso limita o acesso da maioria dos docentes à categoria de “professor titular” uma vez que se trata de “uma decisão política, que parece ter sido decalcada da ‘nova gestão pública’” (CARDOSO, 2009, p. 102-103). Para além disso, consideramos que o professor titular, por meio de suas atividades, acaba assumindo a função de controlador do trabalho docente (MACEDO; LIMA, 2017).

O caráter competitivo gerado pela avaliação do trabalho docente passa a ser encoberto pelo caráter meritocrático, provocando vantagens para uns em detrimento de outros. Tal princípio, materializado no Decreto-Lei nº 270/2009, de 30 de setembro, salienta: “reforçam-se os efeitos positivos da obtenção das menções qualitativas de mérito (Excelente e Muito bom),

as quais, quando atribuídas consecutivamente, conferem também direito a bonificações de tempo de serviço para efeitos de progressão na carreira aos docentes que se distinguem pela sua competência e pela qualidade do seu desempenho (PORTUGAL, 2009, *texto em html*). Ou seja, prevalece o espírito da avaliação externa prevista na AGAE, no ECD e na ADD.

Para esse fim, está prevista a lógica da competência docente no ECD (Cf.: PORTUGAL, 2007) quando sugere que ela deve ser assegurada, desde os cursos de formação inicial, visando “dotar candidatos à profissão das competências e conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos de base para o desempenho profissional da prática docente” (Art. 3º), para que tenha continuidade no exercício da profissão tendo em vista atualizar e aperfeiçoar o conhecimento e competências (Art. 10º). Assim, será garantida a “perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho” (Art. 10º, d), tudo bem articulado às competências adquiridas na prática profissional (Art. 10º, e). A ADD faz parte da nova lógica da gestão educacional sugerida pela “*New Public Management*” em recusa ao modelo burocrático de gestão, primando pela “redução orçamental por via da atribuição de quotas e conseqüente limitação da progressão na carreira, apostando no aumento da qualidade através de ganhos de eficiência interna, centrada nos resultados” (CARDOSO, 2009, p. 120).

A Luta da FENPROF frente a “*New Public Management*”

A Federação Nacional dos Professores (FENPROF) é um sindicato de âmbito nacional em Portugal. Segundo o Art. 1º do seu Estatuto, foi “constituída por tempo indeterminado” e é “uma Associação de Sindicatos de Professores” (FENPROF, 2018). As Associações Sindicais a ela vinculadas estão especificadas no Art. 2º, e são elas: os Sindicatos dos Professores da Região Açores (SPRA), no Estrangeiro (SPE), da Grande Lisboa (SPGL), da Madeira (SPM), do Norte (SPN), da Região Centro (SPRC) e da Zona Sul (SPZS). A FENPROF salienta, via seu estatuto, que os sindicatos que dela fazem parte “mantêm as suas competências em todas as questões que exclusiva ou predominantemente digam respeito aos professores e técnicos de educação que representam, salvo delegação expressa na Federação⁷” (FENPROF, 2018, *texto em html*).

7 O Art. 12º, inciso 1 da FENPROF aponta que: “Podem ainda ser membros da Federação os Sindicatos dos Professores cujos Estatutos e prática sindical se identifiquem com os objectivos e princípios da Federação” (FENPROF, 2018).

Localizado em Lisboa, é designada, abreviadamente por Federação ou FENPROF (Art. 4º). Com o intuito de reforçar os sindicatos dos professores, a FENPROF prevê no Art. 5º do seu Estatuto, objetivos claros e bem definidos para sua atuação.

O Art. 6º, inciso 1, reafirma que a FENPROF “orienta a sua acção pelos princípios da liberdade, da democracia, da independência, da unidade e da participação activa dos professores e por uma concepção ampla do sindicalismo docente”. Seguem, nesse mesmo Art. afirmações quando a “liberdade de sindicalização”, “democracia sindical”, “independência sindical”, “unidade sindical”, “princípio da participação” e de uma “concepção ampla de sindicalismo”.

No Art. 8º o Estatuto aponta as competências da Federação, partindo do pressuposto de que tais competências devem ser confiadas pelos sindicatos que a compõem. Resumidamente, tais competências são: a) capacidade de negociar com o governo e outras entidades públicas ou privadas; b) “celebrar convenções colectivas de trabalho em nome dos Sindicatos filiados”; c) “participar activamente na elaboração da legislação de trabalho”; d) “participar na definição das Opções do Plano para a Educação e na definição das verbas do Orçamento de Estado destinadas ao sector da Educação”; e) “negociar, conjuntamente, com outras associações sindicais representativas”; f) “pronunciar-se junto dos órgãos do poder central, regional e local”; g) “fiscalizar a aplicação das leis e instrumentos de regulamentação de trabalho”; h) “gerir e participar, conjuntamente com outras associações sindicais, na gestão de instituições de segurança social”; i) “participar na definição das grandes opções de política educativa, científica e cultural e integrar, em representação dos Sindicatos filiados, os Conselhos que para o efeito se criem”; j) “definir a orientação das relações de cooperação e solidariedade internacional”; e, l) “declarar a greve ou organizar outras formas de luta decididas nos termos dos presentes Estatutos”.

Os órgãos da federação que compõem a FENPROF estão assinalados no Art. 23º e são eles: a) o Congresso, b) o Conselho Nacional, c) o Secretariado Nacional e, d) o Conselho de Jurisdição. No mesmo Art. são também indicados os órgãos de direcção do FENPROF: a) o Conselho Nacional e, b) o Secretariado Nacional (FENPROF, 2018). Posteriormente, é perceptível no próprio Estatuto, a função para cada um dos órgãos.

Em 2018, o Secretário Geral da FENPROF, professor Mário Nogueira, se mostrou combativo na luta em prol da garantia dos direitos dos professores, totalmente aviltados nas últimas décadas da *New Public Manangement*. Em sua empreitada, garantiu o embate político com o governo – na figura do primeiro Ministro António Costa, via Ministério da Educação. Numa de suas declarações afirma:

Os professores não esperam que o Ministro lute radicalmente por si, apenas precisam que seja Ministro para a Educação e, como tal, entenda que terá de ser ele o primeiro a purgar pela sua valorização, estabilidade e dignificação. E que nesse sentido não bastam palavras de reconhecimento, são precisos atos, são necessárias medidas concretas que correspondam a soluções para os problemas. (NOGUEIRA, 2018, p. 3).

E continua:

Os professores não exigem nada de especial, apenas o que é justo e devido: a contagem integral do **tempo de serviço** que trabalham; a **aposentação** como reposta para uma profissão que todos reconhecem envelhecida; **horários e trabalho** que respeitem a lei; **concursos** transparentes e justos; **estabilidade** e emprego, profissional e pessoal; **gestão democrática** para as escolas; respeito pela sua autonomia profissional e pela **autonomia** das escolas, que se fragilizará mais se estas passarem a ser coutadas dos municípios. (NOGUEIRA, 2018, p. 3 – grifos do autor).

Nas negociações com o governo sempre estiveram em pauta, além das reivindicações presentes na “fala” do Secretário Geral, a questão do horário e a distribuição do serviço, da verdadeira função docente, do desvio e função dos docentes, das atividades dos docentes para além do ensino etc. No que se refere à educação, existe substancial diferença no que concerne aos interesses do governo em oposição aos interesses dos professores, principalmente no que diz respeito a contagem do tempo de serviço após o descongelamento de tal contagem, em 2017. Tudo isso, tem contribuído negativamente para o adoecimento docente (MACEDO; LIMA, 2017) que, somado ao envelhecimento da categoria, aponta um futuro não tão favorável. Em tempos de austeridade, cria força o discurso de que os professores, bem como outros funcionários públicos, eram muito bem pagos em relação a outros funcionários e, conseqüentemente, um peso para o Estado. O desmonte da carreira docente remonta de 2011 quando o primeiro ministro do XIX Governo Constitucional, Passos Coelho, de centro direita, congelou a carreira dos professores, isto é, impossibilitou qualquer progressão na carreira e o tempo de serviço docente deixou de ser contabilizado para efeitos de progressão.

As negociações da FENPROF com o governo no ano de 2017, resultaram em uma expressão concreta, materializada na *Declaração de Compromisso* assinada entre o governo e as organizações sindicais no dia 18 de novembro do mesmo ano. Os pontos da Declaração são: 1) Horários – duração e organização; 2) Componente letiva; 3) Componente não letiva de trabalho individual; 4) Componente não letiva de estabelecimento; 5) Redução da componente letiva por antiguidade; e, 6) Outras condições de trabalho (COSTA, 2018, p. 7-8).

Toda a mobilização de 2017 resultou, dentre outras manifestações em todo o país, na greve geral do dia 19 de maio de 2018, que segundo Mário Nogueira, “foi inesquecível e pelas melhores razões: voltaram a sentir a alegria do encontro, o arrepio da solidariedade e a força de quem luta!” (NOGUEIRA, 2018, p. 3). De fato, foi uma mobilização linda de se ver na Avenida da Liberdade, uma das áreas nobres de Lisboa, a Marquês de Pombal, quando de longe podia ser ouvido o “grito de guerra”: “Basta de desvalorização. Exigimos respeito”! De acordo com o Jornal da FENPROF (2018, p. 18), esse “foi o grito que 50.000 educadores e professores fizeram ouvir”.

Mas, particularmente, outros tantos professores e educadores, puderam desabafar. É o caso de Conceição Ramos, de Coimbra, se manifestando acerca da retirada, pelo governo, de 9 anos, 4 meses e 2 dias do tempo de aposentadoria. Seu lamento é:

Para qualquer cidadão comum deste país, habituado a conviver com as ditas regras de um país democrático, será normal pensar que ao fim de um dia de trabalho, esse será contabilizado para a sua carreira. Vai trabalhando, todos os dias, todos os meses, todos os anos... fazendo “contas à vida”. Uma coisa assim mais ou menos como nós, em criança, fazíamos com umas cruzes, no calendário pendurado na cozinha, para ver quantos dias faltavam para ir de férias. Alguém com uma “imaginação prodigiosa”, entendeu que não podia ser. Deu-se um apagão de 9 anos 4 meses e 2 dias na vida de todos nós. Todos? Todos... não! Só para os professores!!! Não haverá solução? Há sempre maneira desde que haja condições e vontade política para o fazer. O Governo não quis. Cabe-nos a nós lutar para que a verdade seja resposta. Estaremos determinados a continuar a lutar até que nos ouçam! (FENPROF, 2018, p. 19).

Ou ainda, sobre o desgaste, como anuncia Francisca Pegas, de Beja:

O maior motivo que me traz a esta manifestação é o desgaste acumulado, ao longo de quase 42 anos de serviço, e não ver a hora de chegar à aposentação em condições dignas. Hoje em dia, a carga burocrática trouxe ainda maior desgaste à profissão e a redução da componente letiva é uma ilusão pois, com o aumento das horas de componente não letiva de escola tenho um trabalho muito mais desgastante e exigente. O aumento de alunos por turma é também um grande problema, especialmente nas disciplinas de carácter prático que leciono, a Educação Visual e Educação Tecnológica. Tornou-se muito difícil dar acompanhamento adequado aos alunos sem o par pedagógico e com o cumprimento do mesmo programa e conteúdos (FENPROF, 2018, p. 19).

Por fim, sobre a precariedade, se manifesta Célia Casaca, de Moura:

Preocupa-me, especialmente a instabilidade e a precariedade na nossa profissão que já dura há 20 anos. Em 2013, com o surgimento das bolsas de contratação de escola que introduziram critérios que subverteram a

graduação profissional, a situação complicou-se, foi muito difícil obter horários completos, mesmo concorrendo para várias zonas do país. Vim a esta manifestação por uma questão de justiça, exigindo que a precariedade na educação tenha, de facto, um fim (FENPROF, 2018, p. 19).

Em 2018, a situação dos professores e educadores dos diferentes sindicatos e associações e, particularmente da FENPROF, não foi fácil. Porém, essa Federação se lançou na luta pela garantia dos direitos dos trabalhadores da educação. Sobretudo, no que se refere à recuperação dos 9 anos, 4 meses e 2 dias não contados após o congelamento da carreira dos trabalhadores da educação em 2011 pelo governo. Sobre isso, o SPGL afirma:

[...] a FENPROF, no respeito pelo artigo 19º do OE [Orçamento do Estado] 2018, e reconhecendo a necessidade de acautelar os impactos financeiros, está disponível para continuar a negociar os tempos e os modos de como fazer a recuperação. Mas exige a recuperação dos 9 ANOS, 4 MESES e 2 DIAS em que os docentes trabalharam de facto, pelo que não se pode fingir que não o fizeram (SINDICATO DOS PROFESSORES DA GRANDE LISBOA-SPGL, 2018, p.29 – grifos do autor).

Para a FENPROF, o ano termina entre muitas negociações e um pequeno avanço quanto a recuperação dos anos de trabalho. Por isso, reafirma em dezembro de 2018, a necessidade de continuidade da luta pautada na máxima de que dos “9A 4M 2D faltam 6A 6M 23D: O tempo é para contar. Todo!” (FENPROF, 2020a, *texto em html*).

A continuidade da luta por melhores condições de trabalho defendida pela FENPROF foi retomada no início de janeiro de 2019, com a crítica a Lei do Orçamento do Estado de 2018, que manteve a perda de mais de 6,5 anos de serviço e, cuja Lei do Orçamento do Estado para 2019 nem sequer mencionava. A decisão do presidente da república concedeu novas possibilidades de negociações para 2019, com vistas a recuperação do tempo de trabalho. Ainda permanecia o teor da carta presidencial, dirigida ao Primeiro Ministro no dia 26 de dezembro de 2018, contendo o seguinte:

A Lei do Orçamento do Estado para 2019, que entra em vigor no dia 1 de janeiro, prevê, no seu artigo 17º, que a matéria constante do presente diploma seja objeto de processo negocial sindical. Assim sendo, e porque anteriores passos negociais foram dados antes da aludida entrada em vigor, remeto, sem promulgação, nos termos do artigo 136, nº 4 da Constituição, o diploma do governo que mitiga os efeitos do congelamento ocorrido entre 2011 e 2017 na carreira docente, para que seja dado efetivo cumprimento ao disposto no citado artigo 17º, a partir do próximo dia 1 de janeiro de 2019 (FENPROF, 2020b, *texto em html*).

Com isso, o Estado se viu obrigado a abrir negociações que atentasse ao disposto na Lei do Orçamento do Estado para 2019 o que possibilitou que a FENPROF, em conformidade com outras organizações sindicais de docentes, colocasse em prática o previsto na *Proposta de Recomposição da Carreira Docente: proposta das organizações sindicais docentes*, assinada em 18 de dezembro de 2018. Um dos objetivos da Proposta, atenta no “sentido de garantir os objetivos anteriores, recuperar os 9 anos, 4 meses e 2 dias em que as carreiras se mantiveram congeladas, dando também, dessa forma, cumprimento ao estabelecido no artigo 19.º da Lei n.º 114/2017, de 29 de dezembro (ORGANIZAÇÕES SINDICAIS DE DOCENTES, 2018, *texto em html*).

Cabe salientar que até dezembro de 2018 a Região Autónoma da Madeira (SPM) e a Região Autónoma dos Açores (SPRA) – ambos associados à FENPROF – concluíram seu processo de negociação com o governo de modo a garantir a contagem integral de 9A 4M 2D de tempo de trabalho. Entretanto, cabe um lamento ao que se refere ao prejuízo dos demais docentes do país, representados pelo FENPROF, o que resulta na crítica: “O mesmo Estado, 3 países?” (FENPROF, 2020c, *texto em html*). Isso contribuiu para que em janeiro de 2019 fosse lançado um Abaixo-Assinado dirigido aos professores do Continente Português cujo teor continha o repúdio a diferenciação de tratamento em relação aos colegas das outras Regiões. Assim, o apelo ao governo significava:

1) tratamento justo e respeito pela sua vida profissional!; 2) a recuperação total do tempo de serviço cumprido nos períodos de congelamento: 9 anos, 4 meses e 2 dias; 3) adoção de um faseamento, com produção de efeitos em 1 de janeiro de 2019, semelhante ao que já vigora na Região Autónoma da Madeira; e, 4) a possibilidade de, por opção do docente, o tempo a recuperar ser considerado para efeitos de aposentação (FENPROF, 2020d, *texto em html*).

Diante disso, as organizações sindicais de docentes recolheram assinaturas de mais de 60.000 professores. A luta em torno de melhores condições de trabalho no decorrer de 2019 agregou os principais temas: 1) a denúncia contra os mecanismos de intensificação e exploração do trabalho dos professores por meio da “sobrecarga e abusos nos seus horários” sob a lógica do “trabalho em *part time*” e, 2) congelamento das progressões na carreira (FENPROF, 2020e, *texto em html*).

No que se refere à pauta de negociações, as reivindicações estão sintetizadas desde o início de janeiro de 2019, junto à Secretaria de Estado da Educação, considerando: 1) implementação do regime de inclusão escolar; 2) universalização da designada flexibilidade

curricular; e, 3) abusos e ilegalidades cometidos sobre os horários de trabalho (FENPROF, 2020f, *texto em html*); tempo de serviço; aposentação; precariedade; municipalização; gestão democrática; contra a postura do governo e de um Ministério (FENPROF, 2020).

A reação truculenta do governo em relação às solicitações sindicais levou os membros da FENPROF (docentes e investigadores) às ruas no dia 15 de fevereiro de 2019 a somarem forças à Greve Geral da Administração Pública. O resultado foi que 90% das escolas de Portugal ficaram sem aulas. Nas palavras de Mário Nogueira, significa que “a mensagem dos professores para o governo é de que ‘tem de começar a negociar já’” (FENPROF, 2020g, *texto em html*).

Frente a intransigência do governo, as “Organizações Sindicais Convocam Professores para a Manifestação Nacional em 23 de março e apelam ao envolvimento de todos na Consulta sobre as formas de luta a concretizar no 3º período” (FENPROF, 2020, *texto em html*). Resultado: O Ministério da Educação convoca as Organizações Sindicais para uma reunião para o dia 4 de março de 2019. A partir de então, foram inúmeras concentrações, várias plenárias e reuniões em todo o país. Porém, isso não foi suficiente para impedir a publicação, por parte do governo, do Decreto-Lei nº 36/2019, de 15 de março – que mitiga os efeitos do congelamento ocorrido entre 2011 e 2017 na carreira docente – denominado pela FENPROF como “decreto-lei do roubo, da farsa e da mentira”. Toda a reivindicação em torno da recuperação dos 9 anos, 4 meses e 2 dias em que a carreira se manteve congelada já estava perdida e, de certa forma, tanto a FENPROF como os professores já haviam se “resignado”. Apesar da questão ter ido ao Parlamento e de ter sido muito discutida, há de se considerar que o apoio ao governo por parte da esquerda representada pelo Partido Comunista (PC) e pelo Bloco de Esquerda (BE) – a chamada geringonça que foi o governo do país entre 2015 e 2019 – que, mesmo não concordando em relação a contagem do tempo de serviço dos professores, não se aliaram à oposição da direita contra as medidas do governo quanto à discussão do orçamento do Estado, que colocou em xeque as reivindicações da FENPROF no momento da discussão do orçamento do Estado.

Para o Secretario Nacional, o “decreto-lei é injusto e desrespeitador dos professores, da Lei do Orçamento do Estado e da Assembleia da República e confirma a desconsideração do governo do PS pelos professores” (FENPROF, 2020h, *texto em html*). Apesar da momentânea derrota, a FENPROF foi capaz de salientar:

Os professores não vão calar-se e vão exigir o que é seu: o tempo de serviço que cumpriram. A FENPROF saúda, desde já, os partidos que anunciaram que irão requerer a Apreciação Parlamentar deste decreto-lei, bem como os que, ainda não tendo feito, já tornaram pública a posição em defesa da

recuperação total do tempo que os professores cumpriram no exercício da sua atividade” (FENPROF, 2020h, *texto em html*).

Diante disso, os professores não se acovardaram, mas voltaram a lotar as ruas, a participarem de várias plenárias e a apoiarem a FENPROF na apresentação das primeiras ações, em Tribunal, contra os desmandos do governo. No dia 2 de maio de 2019, a Comissão Parlamentar de Educação e Ciência aprovou a recuperação integral do tempo de serviço exercido pelos professores, qual seja, 9 anos, 4 meses e 2 dias. Em entrevista à Rádio e Televisão de Portugal (RTP), no mesmo dia desabafa Mário Nogueira, Secretário-geral da FENPROF: “a importância que tem tido a luta dos professores porque só ela é que tornou possível chegarmos onde chegámos e que o processo não tivesse terminado quando o governo queria”. Segundo Nogueira, foi a luta dos professores que impulsionou que o assunto tenha chegado à Assembleia da República e que “tenha sido votado, apenas com voto contra o Partido Socialista, que os professores trabalharam 9 anos, 4 meses e 2 dias, têm direito a serem reconhecidos 9 anos, 4 meses e 2 dias e irão recuperar 9 anos, 4 meses e 2 dias”.

Por fim, o descongelamento da carreira docente que deveria ter ocorrido desde 2018 com o governo socialista, XX Governo Constitucional, não ocorreu. Apesar da dura correlação de forças entre o governo, o sindicato e os professores, manteve-se a vontade do governo em contar apenas, para efeitos de progressão e por razões meramente economicistas, somente os 2 anos e 9 meses ao invés dos 9 anos, 4 meses e 2 dias que os docentes e o sindicato exigiam. Venceu, portanto, o governo com a publicação do Decreto-Lei nº 65/2019, de 20 de maio⁸ que deu legitimidade ao então Decreto-Lei nº 36/2019, de 15 de março, que juntos, impuseram a sua contagem de tempo de serviço dos professores.

Não nos restam dúvidas de que a *New Public Management* tem sucateado e intensificado da precariedade do trabalho docente em Portugal, apesar do seu discurso em torno da qualidade e garantia dos direitos à educação. Contudo, a FENPROF articulada aos seus associados, os professores, não tem se calado. Ao contrário, vem se mostrando combativos. O resultado tem sido um tipo de “boom” na luta docente em Portugal, mesmo em tempos de crise. Evidencia-se, portanto, que a derrota relativa à contagem de tempo de serviço não vai abrandar a luta.

⁸ O Decreto determinou para os trabalhadores da administração pública o descongelamento das carreiras a partir de 2018, apenas. Mas, não levou em consideração que o congelamento se tornou uma realidade em Portugal a partir de 2011 e, cuja contagem não foi evidenciada nas sucessivas Lei do Orçamento do Estado de 2011 a 2017.

Conclusão

A reforma do Estado português, fundamentada no neoliberalismo, objetivou atender às indicações dos organismos internacionais mediadas pela UE que seguiu à risca, o modelo de reestruturação proposta para os países capitalistas. O resultado levou o país a adotar, a partir dos anos de 1980, a lógica economicista de educação que influenciou as opções acerca das políticas educacionais. Com isso, Portugal se aproximou ainda mais das propostas da UE, inclusive, para se manter nela. No campo educacional prevaleceu a máxima da performatividade e da competitividade fundamentados na ideia da produção de resultados, da eficiência, da avaliação, da excelência e do mérito.

A “*New Public Management*” que substituiu o modelo burocrático de gestão, muda não apenas o interesse do Estado quanto aos novos encaminhamentos voltados à administração do setor público em geral, mas também, da administração do setor educacional que teve como foco central os trabalhadores docentes, indispensáveis à política de continuidade e de perpetuação da Europa do Conhecimento como garantia de uma economia forte e competitiva. Nessa empreitada, três normativos foram necessários para garantir a implementação da nova gestão pública no campo educacional: a Autonomia, Gestão e Administração Escolar (AGAE), o Estatuto da Carreira Docente (ECD) e a Avaliação e Desempenho Docente (ADD), tríade essa que mudou não apenas o trabalho no chão da escola, mas sobretudo, as relações entre os pares, que passou a ser movida por um forte espírito competitivo em busca do mérito.

Apesar do desmonte do Estado no que se refere à implementação e promoção das políticas públicas atreladas ao desrespeito pelos trabalhadores, a FENPROF não se intimidou colocando-se à frente da luta em prol da garantia dos direitos dos trabalhadores da educação, em especial os professores. As inúmeras negociações com o governo, por meio da correlação de forças e acentuados embates políticos e ideológicos, marcadamente a partir de 2017, resultaram em pequenos ganhos e retrocessos que, ao invés de servirem de desmotivação para a luta, acabaram enchendo de ânimo aqueles que não se conformavam com o visível processo de intensificação da precariedade do trabalho docente.

A pauta de luta era enorme. Mas, a maior delas, sem dúvida, foi contra a retirada pelo governo de 9 anos, 4 meses e 2 dias do tempo de aposentadoria. Isso foi imoral e, portanto, inaceitável pelos professores. Tamanha indignação saiu dos espaços privados das escolas. Saiu dos comitês sindicais. E chegou às ruas de todo país na inesquecível greve geral do dia 19 de maio de 2018. Na Avenida da Liberdade, uma das áreas nobres de Lisboa que tem a Praça

Marquês de Pombal como “pano de fundo”, 50.000 educadores e professores se fizeram ouvir: “Contra a precariedade, não nos roube o futuro!” “Respeito e justiça!” “Exigimos respeito!” “Precário, não!” “Não sou 3ª prioridade, sou docente!” “Basta de desvalorização, exigimos respeito!” “Aposentação 36 anos de serviço!” “Conta-se 9 anos, 4 meses, 2 dias!” Resultado da luta coletiva: No dia 2 de maio de 2019, a Comissão Parlamentar de Educação e Ciência aprovou a recuperação integral do tempo de serviço exercido pelos professores, qual seja, 9 anos, 4 meses e 2 dias. Que vitória! – Não fosse o retrocesso nas negociações imposto pelos Decretos-Lei nº 36/2019 e nº 65/2019.

Acompanhamos e presenciamos a luta dos profissionais da educação em Portugal nos anos de 2017 e 2018. Tal experiência nos leva a concluir que somente a luta coletiva, articulada e consciente, será capaz de deter o abuso de poder e romper com as mudanças no trabalho docente impostas pela “*New Public Management*” cujo resultado tem sido a intensificação da precariedade do trabalho.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Maria Plantier Lobo. *Municipalização da Educação: o que vai mudar?* 2015. **Opinião**. Disponível em: <https://www.publico.pt/2015/02/19/sociedade/opiniao/municipalizacao-da-educacao-o-que-vai-mudar-1686470>. Acesso em: 10 nov. 2016.
- BENAVENTE, Ana. O pacto educativo para o futuro: um instrumento estrategico para o desenvolvimento educativo em Portugal. **Revista Iberoamericana de Educacion**. Nº 34, 2004: 64-108.
- CABRITO, Belmiro. Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar pra quê? **Cadernos Cedes**, Campinas (SP), vol. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009.
- CARDOSO, José Augusto Moreira Gonçalves. **Políticas educativas do XVII Governo Constitucional: o mandato promotor da individualização meritocrática**. 2009. 142f. Dissertação de Mestrado [Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Políticas Educativas] – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto. Porto (Portugal), 2009.
- COMISSÃO EUROPEIA. **Europa 2020: estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo**. Comunicação da Comissão: Bruxelas, 03/03/2010. Disponível em: <https://infoeuropa.eu/registro/000043517/documento/0001/>. Acesso em: 03 abr. 2018.

CORTESÃO, Luiza; MAGALHÃES, António M.; STOER, Stephen R. Mapeando decisões no campo da educação no âmbito do processo da realização das políticas educativas. **Educação, Sociedade e Culturas**, nº 15, 2001, pp. 45-58.

COSTA, José Manuel. A Lei nº 17/2018 e as implicações no concurso de mobilidade interna. **Jornal da FENPROF**. Lisboa, nº 293, p. 3, 2018.

FEDERAÇÃO NACIONAL DOS PROFESSORES (FENPROF). **Jornal da FENPROF**. Lisboa, nº 293, 2018.

FENPROF. **9A 4M 2D faltam 6A 6M 23D: O tempo é para contar. Todo!** 2020a. Disponível em: <https://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=95&doc=11851>. Acesso em: 10 jan. 2020.

FENPROF. **Não promulgação do decreto que apagaria 6,5 anos de tempo de serviço é derrota de um governo intransigente que desrespeitou os professores.** 2020b. Disponível em: <https://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=95&doc=11849>. Acesso em: 10 jan. 2020.

FENPROF. **O mesmo Estado, 3 países?** 2020c. Disponível em: <https://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=95&doc=11829>. Acesso em: 10 jan. 2020.

FENPROF. **Abaixo-Assinado 9 anos 4 meses 2 dias: professores reclamam negociação, apenas, do modo e do prazo e exigem justiça e respeito pela sua vida profissional.** 2020d. Disponível em: <https://dados.fenprof.org/1901>. Acesso em: 10 jan. 2020.

FENPROF. **Contratos para horários incompletos não são trabalho em part time.** 2020e. Disponível em: <https://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=95&doc=11862>. Acesso em: 11 jan. 2020.

FENPROF. **FENPROF passa, a partir de hoje, a pedir diariamente as reuniões e prepara vigília de professores afetados por esses problemas.** 2020f. Disponível em: <https://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=95&doc=11868>. Acesso em: 10 jan. 2020.

FENPROF. **90% das escolas do país sem aulas.** 2020g. Disponível em: <https://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=95&doc=11915>. Acesso em: 10 jan. 2020.

FENPROF. **Publicado decreto-lei do roubo, da farsa e da mentira, crescem os motivos para que os professores, em 23 de março, voltem a encher o Terreiro do Paço.** 2020h. Disponível em: <https://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=95&doc=11956>. Acesso em: 10 jan. 2020.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade.** Tradução de Luciana Carli. Rio de Janeiro: Editora Artenova, 1977.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via e seus críticos.** Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Record, 1999.

LEITE, Leonardo Queiroz. Reflexões teóricas e sobre modelos de gestão pública: o paradigma weberiano, a New Public Management e o Estado New-Weberiano. **RP3 - Revista de Pesquisa em Políticas Públicas**, nº 07, p. 80-95, 1º Semestre de 2016. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/rp3/issue/view/1843>. Acesso em: 07 dez. 2017.

LIMA, Licílio C. Lei de Bases da Educação: o individual, o vocacional e o gerencial. **A Página da Educação**, nº 126 (12), ago/set., 2003.

MACEDO, Jussara Marques de; LIMA, Miriam Morelli. Fundamentos teóricos e metodológicos da precarização do trabalho docente. **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**, vol. II, nº 03, p. 219-242, jul-dez/2017. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/index>. Acesso em: 10 fev. 2020.

MACEDO, Jussara Marques de. **Formação para o trabalho docente**. Curitiba: Appris, 2017.

MACEDO, Jussara Marques de; LAMOSA, Rodrigo. A regulação do trabalho docente no contexto da reforma gerencial da educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, nº. 20, p. 133-152, jul-dez/2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2288/229>.

NOGUEIRA, Mário. Editorial. A alegria o (re)encontro, o arrepio solidário, a força da luta! **Jornal da FENPROF**. Lisboa, nº 293, p. 3, junho 2018.

ORGANIZAÇÕES SINDICAIS DE DOCENTES. ASPL – FENPROF – FNE – PRÓ-ORDEM – SEPLEU SINAPE – SINDEP – SIPE – SIPPEB – SPLIU. **Proposta de Recomposição da Carreira Docente**: proposta das organizações sindicais docentes. Lisboa, 18 de dezembro de 2018. Disponível em: https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_11849/Anexos/Proposta_Recomposicao_Carreira_-_18_12_18.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

PORTUGAL. Assembleia da República. **Lei 9/79, de 19 de março de 1979**. Diário da República, nº 65/1979, Série I de 1979/03/19. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/383221/details/maximized>. Acesso em: 10 fev. 2020.

PORTUGAL. Assembleia da República. **Lei nº 46/86, de 14 de outubro de 1986**. Diário da República, nº 237/1986, Série I de 1986/10/14. Guimarães (Portugal), 14 de outubro de 1986. Disponível em: https://dre.pt/pesquisa/-/search/222418/details/maximized?print_preview=print-preview. Acesso em: 10 fev. 2020.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. **Parecer nº 01/2015, de 16 de fevereiro de 2015**. Centro de Caparide, São Domingos de Rana (Portugal), 2015.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Decreto Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro de 2007**. Diário da República, nº 14/2007, Série I de 2007/01/19. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/522638/details/maximized>. Acesso em: 05 fev. 2018.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Decreto Regulamentar nº 2/2008 de 10 de janeiro**. Diário da República, nº 7/2008, Série I de 2008/01/10. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/386830/details/maximized>. Acesso em: 10 fev. 2020.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril**. Diário da República, nº 79 Série I de 2008/04/22. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/249866>. Acesso em: 03 jul. 2018.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Decreto-Lei nº 270/2009 de 30 de setembro**. Diário da República, nº 190/2009, Série I de 2009/09/30. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/491219/details/maximized>. Acesso em: 10 fev. 2020.

PORTUGAL. Assembleia da República. **Lei 33/2012, de 23 de agosto de 2012**. Diário da República, nº 163, Série I de 2012/08/23. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/175332/details/maximized>. Acesso em: 10 fev. 2020.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. **Decreto-Lei nº 152/2013, de 4 de novembro de 2013**. Diário da República, nº 213/2013, Série I de 2013/11/04. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/504756/details/maximized>. Acesso em 10 fev. 2020.

PORTUGAL. Presidência do Conselho de Ministros. **Decreto-Lei nº 36/2019, de 15 de março**. Diário da República, nº 53/2019, Série I de 2019/03/15. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/121081281/details/maximized>. Acesso em: 10 fev. 2020.

PORTUGAL. Presidência do Conselho de Ministros. **Decreto-Lei nº 65/2019, de 20 de maio**. Diário da República, nº 96/2019, Série I de 2019/05/20. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/122345224/details/maximized>. Acesso em: 10 fev. 2020.

PORTUGAL. **Programa Aproximar Educação (PAE):** descentralização de competências na área da educação – contrato de educação e formação municipal. s/d. Disponível em: http://img.rtp.pt/icm/noticias/docs/0c/0cf4305ed5a9f5bc11cf4589fa51f5cc_eafa6fc5f0f8c9f67739d5cef3870715.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

QUARESMA, Luísa; VILLALOBOS, Cristobal. Mercantilização, competitividade e accountability no sistema de ensino em Portugal: o que se pode aprender da experiência chilena. **Revista Lusófona de Educação**, n. 32, 2016, pp. 31-47.

REIS, Alda Maria dos Santos *et al.* **A Nova Gestão Pública e a externalização das funções do Estado:** as parcerias público-privado na Região Centro. 2010. 61 f. Diploma de Especialização em Gestão Pública. Instituto Nacional de Administração (INA), Coimbra, 2010.

SILVA, Manuela *et al.* (Coords.). **Pensar Educação**. Lisboa: EDUCA, 2015.

SINDICATO DOS PROFESSORES DA GRANDE LISBOA (SPGL). Recuperar os 9 anos, 4 meses e 2 dias que nos foram roubados – 19 de maio: precisamos de uma grande manifestação! **Revista Escola**. Lisboa, nº 282, p. 29, abril 2018.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre a natureza e suas causas. Volume I. Tradução de Luis João Baraúna. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

TEODORO, António; ANÍBAL, Graça. A educação em tempos de globalização: modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. **Revista Iberoamericana de Educación**, nº 48, 2008, pp. 73-91.

SOBRE OS AUTORES:

Jussara Marques de Macedo

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), com Pós-doutorado em Administração e Política Educacional pela Universidade de Lisboa (ULisboa). Atua como Professora Adjunta IV do Departamento de Administração Educacional (EDA) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e compõe o quadro docente do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* Políticas Públicas em Direitos Humanos (PPDH). É membro da Rede Universitas/BR, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX/UFRJ) e do Grupo de Pesquisa Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS/UFRJ). E-mail: jmacedo@fe.ufrj.br

 <https://orcid.org/0000-0001-6641-3164>

Belmiro Cabrito

Doutor em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (ULisboa), com Pós-doutorado no *Center for National Finance and Management* pela Universidade de Tóquio. Atua como Professor Associado aposentado do Instituto de Educação da ULisboa. Desenvolve investigação na área da Economia da Educação, principalmente ao nível do ensino superior. E-mail: b.cabrito@ie.ulisboa.pt

 <https://orcid.org/0000-0003-0420-5639>

Recebido em: 23 de abril de 2020
Aprovado em: 31 de julho de 2020
Publicado em: 01 de outubro de 2020